

---

## Former des retraités au tutorat : questionner les incidents critiques pour conceptualiser les compétences transversales liées à l'action

*Training retirees in tutoring: questioning Critical Incidents to conceptualize soft-skills relating to action*

Laurence Durat

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1633>

DOI : 10.4000/ree.1633

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Laurence Durat, « Former des retraités au tutorat : questionner les incidents critiques pour conceptualiser les compétences transversales liées à l'action », *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1633> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1633>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Former des retraités au tutorat : questionner les incidents critiques pour conceptualiser les compétences transversales liées à l'action



Laurence Durat

Professeure en sciences de l'éducation, Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation de la communication (LISEC), Université de Haute-Alsace

## Résumé

Sollicités pour éclairer la question de la transférabilité de l'expérience de seniors dans un dispositif de tutorat d'étudiants, nous avons fait l'hypothèse qu'une voie d'accès pourrait être de questionner des incidents critiques de ces professionnels expérimentés afin de les aider à formaliser les processus à l'œuvre dans le développement de leurs compétences transversales. Le retour à une situation vécue décrite dans des récits (filmés), retravaillés collectivement avec leurs pairs, a effectivement permis de mettre au jour la structure perceptive de l'expérience en montrant les éléments cognitifs, conatifs et socio-affectifs qui composent le développement de compétences transversales.

Mots-clés : compétences et comportements des apprenants, analyse de l'activité, formation continue

## Abstract

*Training retirees in tutoring: questioning Critical Incidents to conceptualize soft-skills relating to action*

*Requested to shed light on the question of the transferability of the senior experience in a student tutoring system, we hypothesized that a path could be to question critical incidents of these experienced professionals in order to help formalize the processes at work in the development of their transversal skills. The return to a lived situation described in (filmed) narratives, reworked collectively with their peers, has indeed made it possible to reveal the perceptive structure of the experience by showing the cognitive, conative and socio-emotional elements that make up the development of transversal skills.*

*Keywords: learners' skills and behaviours, analysis of professional practice, lifelong learning*

Entre ambition d'accompagnement des étudiants en fin de cycle universitaire dans leurs projets d'insertion professionnelle et volonté d'associer des retraités volontaires, nous avons mené des travaux de recherche en vue de réfléchir à un dispositif de formation destiné aux seniors tuteurs. Dans notre étude exploratoire, nous avons identifié les besoins en apprentissage des retraités, et également les freins qu'ils identifiaient à un tel engagement. Il s'agissait de réfléchir à la fonction tutorale dans sa dimension intergénérationnelle, exercée par des adultes retraités dans une relation avec les étudiants dans un contexte universitaire.

Nous avons cherché dans un premier temps à travailler sur une des trois dimensions repérées par Annabelle Hulin (2007) dans le transfert intra-organisationnel de compétences, à savoir la dimension professionnelle permettant aux tuteurs d'être reconnus comme les détenteurs de compétences, au service de la mise en œuvre de la dimension pédagogique à travers laquelle ces compétences sont transmises. La dimension organisationnelle de cette transmission étant en projet dans un deuxième temps.

Ces retraités-tuteurs ont construit leurs compétences dans des entreprises diverses, ancrées dans un univers organisationnel spécifique (industriel pour la plupart d'entre eux ou de services) qu'ils ont quitté depuis parfois longtemps. Ils s'interrogent sur ce qu'ils peuvent partager avec des étudiants dont l'objectif est d'acquérir des compétences professionnelles dans un contexte transfrontalier. Les étudiants peuvent être issus de filières très diverses (écoles d'ingénieurs, formations en sciences de gestion par exemple), ce ne sont pas les compétences spécifiques à un domaine d'expertise qui sont recherchées. Lors de la recherche, menée de 2014 à 2018 sur la formation de retraités seniors à la fonction de tuteurs d'étudiants, nous avons travaillé avec un groupe de six seniors bénévoles et cherché ensemble à identifier leurs compétences transversales susceptibles de mobilisation dans un accompagnement intergénérationnel. Notre problématique est de faire émerger de leur expérience des savoirs d'action démontrant la mise en œuvre de compétences transversales potentiellement utiles aux étudiants à tutorer. Une de nos questions reposait sur les conditions de partage d'expérience dans le cadre universitaire entre ces deux publics aux attentes *a priori* éloignées.

Dans une première partie, nous nous pencherons sur la signification d'un tel tutorat au regard de la littérature et sur ses implications en termes d'accompagnement dans le contexte universitaire. Nous détaillerons ensuite les différentes acceptions retenues pour les compétences transversales, au poids social grandissant, afin de déterminer comment les identifier. Puis nous nous pencherons sur les conditions de conceptualisation de l'expérience des seniors. Dans une deuxième partie, nous exposerons le cadre théorique et méthodologique retenu pour procéder à l'identification de compétences transversales dont ils ont fait preuve dans leurs activités professionnelles. Pour mener à bien cette identification, nous porterons notre attention sur des incidents critiques choisis par les seniors que nous analyserons collectivement retraités-tuteurs et chercheurs, au moyen d'un cadre d'analyse proposé, afin de partir de leurs expériences pour identifier et conceptualiser les compétences liées à l'action. Dans une troisième partie, nous présenterons une analyse comparative de dix récits d'incidents critiques des seniors et discuterons des résultats obtenus.

## 1. Les compétences transversales, des ressources pour le tutorat ?

L'objectif de construire un dispositif destiné à former des personnes retraitées, ayant des compétences professionnelles, à la fonction de tuteur auprès des étudiants de l'université semble présenter un réel intérêt : de nombreux retraités souhaitent être actifs et « transmettre leur expérience » exprimant un projet d'utilité sociale. Avec l'accroissement du nombre de seniors dans les décennies à venir, la question de leur rôle dans la société se pose dans tous les domaines, y compris dans le champ éducatif. Bien sûr, un tel tutorat pose également de nombreuses ques-

tions ; quelle peut être la place de retraités dans une institution comme l'université ? Quelle légitimité dans un rôle de tuteur alors même qu'ils ne transmettent pas un savoir académique ou technique ? Quelle professionnalisation possible pour les étudiants, de quel accompagnement s'agit-il ? Par ailleurs, la littérature fait une place importante aux compétences transversales, nous essayerons d'en comprendre les raisons puis de voir comment les identifier.

### 1.1. Dimensions du tutorat

Le tutorat dans l'enseignement supérieur se réfère le plus souvent à l'action d'accompagnement d'étudiants primo-entrants par des étudiants expérimentés voire par des enseignants, notamment sur les méthodes de travail et les stratégies pédagogiques à adopter pour réussir (Borras, 2011). Cette forme de tutorat a pour objet de faciliter le passage de l'apprenant du statut de lycéen à celui d'étudiant notamment en première année de licence (Kern et al., 2014), alors que notre projet propose une nouvelle forme du tutorat qui a pour but d'anticiper et de faciliter le passage d'un statut d'étudiant à un statut de professionnel. Nous retiendrons la question d'une transition, comme élément pivot pour réfléchir à ce qui permet la transmission des compétences professionnelles particulières à l'intérieur d'une institution de formation comme l'université.

En effet, si nous suivons Jean-François Marcel (2005), les apprentissages relèvent autant de l'expérience professionnelle directe que de la socialisation professionnelle, et ils sont d'ordre individuel et collectif. Dans le tutorat, l'accompagnement porte sur les compétences sociales et expérientielles et à ce titre, tend à la professionnalisation (Paul, 2002), en conciliant les deux fonctions de formation et de socialisation. Ce tutorat intergénérationnel se rapproche du tutorat d'entreprise, qui vise par un processus de socialisation professionnelle, à faciliter la connaissance de l'environnement social et matériel de travail, l'identification des valeurs, un processus de définition de la personne par rapport à son groupe professionnel (Martineau et al., 2009). Pour les organisations, les enjeux de professionnalisation reposent en partie sur le transfert de compétences d'un travailleur sénior à un travailleur junior ainsi que sur l'intégration et la formation des novices (Maubant, 2015) et dans ce cadre le tutorat trouve toute sa place. Poursuivre ces objectifs dans le contexte d'une formation nécessite un certain nombre de précautions.

Selon Hulin (2007), trois dimensions du tutorat sont à retenir : une dimension professionnelle (des tuteurs reconnus compétents), une dimension pédagogique (comment transmettre ces compétences), et une dimension organisationnelle (dans quel cadre cette transmission sera organisée). Nous nous intéresserons ici à la première dimension citée, la dimension professionnelle, et la question de la reconnaissance de la compétence. La question de la légitimité du tuteur se pose à la fois au regard de l'université pour le choix des personnes, aux yeux des personnes accompagnées et, de manière plus inattendue, pour les retraités eux-mêmes, selon ce qui est ressorti de notre étude exploratoire ; en effet, ces derniers s'interrogent sur le contenu de la transmission de l'expérience (sur l'apport, la valeur ajoutée, la spécificité de leur expérience) et sur la relation qu'ils peuvent nouer avec des étudiants (crédibilité, écart d'âge, position de tiers). L'expérience professionnelle est habituellement perçue comme un atout pour les salariés séniors au regard des novices qui en manquent. Cependant, le temps passé dans les organisations ne produit pas automatiquement des connaissances par la pratique, on sait bien que la détention d'un savoir-faire est rarement une question d'ancienneté (Bellini, 2007). La question de l'expérience est également évoquée dans les travaux sur le tutorat. Ainsi, pour exercer la fonction des tuteurs, avoir de l'expérience, comme tout professionnel, n'apparaît pas suffisant, il en va de même pour les séniors : « tout sénior n'a pas vocation à devenir tuteur » indique Bernard Masingue (2009), qui retient trois facteurs légitimant un tuteur : faire preuve d'une situation professionnelle réussie, être capable de conceptualiser sa pratique et de la réinvestir dans d'autres contextes.

## 1.2. Les compétences transversales

Si le but est de conceptualiser l'activité afin de la réinvestir dans d'autres contextes et au service d'une relation de tutorat, comme le postule Masingue (2009), encore faut-il identifier les situations dans lesquelles les compétences professionnelles ont pu se construire. Les compétences qui nous ont paru les plus intéressantes à interroger sont les compétences transversales.

D'une part, elles peuvent être le point commun entre des parties prenantes venant de parcours très hétérogènes (étudiants de toutes filières, retraités de divers secteurs) et d'autre part, en raison de la forte attente des milieux du travail concernant les compétences transversales, qui apparaît un enjeu majeur de formation.

Suivant les prévisions du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (le CEDEFOP) en matière de compétences (2016), les emplois fondés sur les « tâches intellectuelles » devraient progresser, et celles-ci reposent sur des compétences à communiquer et des aptitudes sociales. En complément de ses prévisions à long terme en matière de compétences à l'échelle européenne, le CEDEFOP examine depuis 2018 les offres d'emploi mises en ligne par les employeurs. Sur 32 millions d'offres d'emploi européennes analysées, il ressort que les compétences essentielles recherchées chez les candidats, en dehors de compétences techniques spécifiques à chaque métier, sont l'aptitude à travailler en équipe (2 offres sur 3) et la capacité d'adaptation au changement (3 offres sur 4). Ces compétences suscitent un intérêt croissant dans la mesure où elles semblent déterminantes dans le processus de recrutement et de rémunération (Albandea & Giret, 2016).

La plupart des auteurs s'accordent à définir les compétences transversales, génériques, relationnelles et sociales par distinction avec les compétences techniques et les connaissances disciplinaires. Sébastien Bauvet (2019, p.11) rappelle que dans le monde universitaire, les compétences transversales sont parfois désignées par la négative en tant que « compétences non académiques ». Dans les champs de la formation comme du travail, selon Jean Frayssinhes (2019, p. 43) la notion de transversalité « indique la coexistence fertile d'activités habituellement séparées, c'est-à-dire un décloisonnement débouchant sur le choix de passerelles possibles entre ces activités ». La qualification anglaise de « soft skills » : capacité d'adaptation, motivation, disponibilité, sens de l'initiative, sens de l'organisation mais aussi créativité, intelligence émotionnelle » (Lainé, 2016) se distingue des « hard skills » liées à des compétences techniques.

Les compétences transversales font l'objet de référentiels nombreux qui se concentrent sur les compétences socles ou clés définies comme l'ensemble des compétences nécessaires pour vivre dans la société contemporaine, basée sur la connaissance. Huit compétences clés<sup>1</sup> sont ainsi décrites par la Commission européenne dans sa recommandation pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEDEFOP, 2014), servant de base au « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » des référentiels nationaux.

Par le terme de compétences transversales, nous entendons des compétences génériques directement liées à des savoirs de base ou des compétences cognitives, comportementales ou organisationnelles, mobilisables dans diverses situations professionnelles. Les compétences transversales jouent un rôle important dans la réussite académique et professionnelle, au-delà de compétences cognitives qui ne suffisent pas à prédire la performance ou la réussite.

Il est particulièrement délicat d'objectiver ces compétences transversales sans les assimiler à des traits de personnalité, des caractéristiques innées ou du moins fixes. Selon le rapport *France Stratégie* de 2017 (p. 23) la plupart des référentiels « ne font que marginalement référence à des

<sup>1</sup> Ces huit compétences clés sont : communication dans la langue maternelle, en langues étrangères, compétence mathématiques et compétences de base en sciences et technologies, compétence numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelle.

aptitudes et des "compétences" relevant du comportement et du savoir-être, qui sont pourtant réclamées par les employeurs ». Depuis une décennie, les référentiels de formation tendent néanmoins à inclure des compétences transversales, donnant lieu à un changement de paradigme et à des expérimentations pédagogiques diverses (Chauvigné & Coulet, 2010).

L'identification et les définitions des soft skills varient selon les référentiels. En 2014, la coordination française de l'Agenda européen pour la formation des adultes (AEFA) pilotée par l'agence Erasmus + a réalisé une expérimentation intéressante sur l'évaluation des compétences transversales en contexte professionnel ; dans ce cadre, cinq dimensions ont été retenues pour qualifier les compétences transversales : l'organisation, l'adaptabilité et l'autonomie, la sociabilité, la communication, la prise d'initiative et la participation. Puis douze compétences transversales ont été analysées et regroupées en trois pôles reproduits ci-dessous (tableau 1) : le pôle réflexif, organisationnel et communicationnel.

Tableau 1 - Regroupement des compétences transversales en trois pôles

<i>Pôle réflexif</i>	
1.	Construire son parcours professionnel
2.	Apprendre et se former tout au long de la vie
3.	Gérer des informations
4.	Adapter son action face à des aléas
<i>Pôle organisationnel</i>	
5.	S'organiser dans son activité professionnelle
6.	Travailler en sécurité selon les cadres réglementaires
7.	Mobiliser les raisonnements mathématiques
8.	Utiliser les techniques de la communication numérique
<i>Pôle communicationnel</i>	
9.	Communiquer à l'oral dans le monde professionnel
10.	Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel
11.	Appliquer les codes sociaux inhérents au contexte professionnel
12.	Travailler en groupe et en équipe

Source : AEFA (2014), *Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer*, Erasmus+, octobre

Nous retiendrons ce regroupement en trois pôles pour notre analyse, dans la mesure où ces compétences socioprofessionnelles font référence à des situations que les seniors ont pu rencontrer mais aussi que les étudiants seront susceptibles de trouver dans des contextes sociaux et professionnels futurs. Néanmoins, si l'on considère le tutorat comme une mise en commun entre un senior et un étudiant, l'occasion d'un partage d'expérience, il reste la question de la reconnaissance, mais aussi de l'acquisition ou l'élaboration de ces compétences transversales.

Pour Letor (2019, p. 24) ces compétences sont « acquises implicitement et évaluées sans avoir toujours fait l'objet d'une formation spécifique » alors que l'identification et le signalement des compétences, leur acquisition et leur certification, font partie des enjeux pointés par Frédéric Lainé (2011). Bauvet (2019) montre que les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales se situent également dans l'économie symbolique de la valeur professionnelle à travers les référentiels. De plus en plus, et c'est le cas notamment dans les procédures de validation des acquis de l'expérience (VAE), les personnes doivent être capables de réflexivité par rapport à leur parcours professionnel : « l'individu doit "capitaliser son expérience" (Pasquier, 2009) en repérant ses compétences individuelles, collectives et partagées, ou encore synergiques » souligne Bauvet (2019, p. 13).

De nombreuses expériences peuvent concourir à l'émergence de compétences transversales et posent ainsi la question de la formalisation et de la reconnaissance des acquis expérimentiels. Dès lors, comment repérer les compétences transversales dans l'expérience des seniors en situation de travail afin d'imaginer leur exploitation en situation de formation ?

### 1.3. Réflexivité rétrospective sur l'action

La compétence s'exprime dans un processus de résolution de problèmes dans un contexte professionnel donné, par la mobilisation et la combinaison de différentes ressources organisationnelles et personnelles, dont les savoirs théoriques et procéduraux et les savoir-faire issus de l'expérience (Carré et al., 1997). Les situations expérimentées par les professionnels ne semblent pas pouvoir toujours être décryptées par les concepts qu'ils connaissent, ils élaborent pourtant des savoirs issus de l'action, dans l'action sur l'action, pour l'action, selon la catégorisation de Richard Wittorski (1998). Nous nous intéresserons ici aux savoirs sur l'action, produits par une réflexion rétrospective sur l'action : l'action permet la constitution de savoirs dans la mesure où ses processus sont identifiés, reconnus, nommés et formalisés. Pour Gérard Vergnaud (2011) cette analyse peut être menée *a posteriori* afin de permettre la ressaisie langagière et l'explicitation collective, dans la mesure où les savoirs des professionnels sont essentiellement des savoirs d'action, qui prennent leur source dans l'expérience et les situations auxquelles les professionnels ont été confrontés. Il est difficile pour ces professionnels d'expliciter facilement ces savoirs, même s'ils leur permettent d'agir dans les situations qu'aucun savoir théorique n'a encore éclairées.

Plusieurs dispositifs d'analyse réflexive sont utilisés dans une perspective d'explicitation et d'identification de compétences. C'est le cas notamment de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), de la méthode d'instruction au sosie (Oddone et al., 1981) de l'autoconfrontation (Theureau, 2006) ou de l'autoconfrontation croisée (Clot et al., 2001).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons surtout aux entretiens d'autoconfrontation, méthode largement utilisée en ergonomie et en psychologie du travail, avec des finalités différentes. Celle-ci a été particulièrement exploitée par Jacques Theureau et ses collègues (Theureau, 2006 ; Theureau & Jeffroy, 1994). Faire verbaliser les états mentaux du sujet à partir de traces de l'activité est un moyen d'accès privilégié à la situation analysée. Les entretiens d'autoconfrontation consistent à présenter à l'acteur, immédiatement après l'action, un enregistrement vidéo de son comportement et à lui demander de commenter les cognitions conscientes durant l'action. Le chercheur sollicite la verbalisation des états de conscience pré-réflexive des sujets, qui accompagne l'action de tout sujet. Theureau (2004) distingue à ce sujet une autoconfrontation de premier niveau, où l'on demande au sujet d'avoir accès à ses attentes dans la situation, ses préoccupations, ce qu'il perçoit, d'une autoconfrontation de second niveau où il s'agirait ultérieurement de s'engager dans une réflexion sur son action passée, à distance de ce qu'il a réalisé. Le cadre du cours d'action développé par Theureau porte le projet de connaissance des réalités du travail, alors que la clinique de l'activité envisagée par Yves Clot est une démarche d'intervention visant à soutenir la transformation des collectifs de travail.

En effet Clot (2000) a transformé le dispositif initial en une co-analyse du travail à travers l'autoconfrontation croisée qui adjoint à la première étape de reprise des traces filmées des activités avec l'acteur qui y a été engagé (autoconfrontation simple) l'intervention d'un autre professionnel, voire d'un groupe de professionnels dans la même pratique qui commente l'enregistrement vidéo. Comme l'expliquent Jean-Marie Van der Maren et Frédéric Yvon (2009, p. 12) : « dans ce croisement des confrontations entre acteurs à propos de leur activité, se retrouvent, face à face, *ce que les acteurs font* (ce que l'enregistrement montre), *ce qu'ils disent de ce qu'ils font* et *ce qu'ils font de ce qui a été débattu* (individuellement et collectivement) ». Les finalités de ces cadres conceptuels sont distinctes de nos objectifs : le cours d'action cherche à comprendre comment la situation détermine le processus cognitif, le couplage situation-cognition demeure central, et l'intervention en clinique de l'activité met le discours à l'épreuve



de l'activité pour soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des groupes. Notre propos est à la fois de réintroduire la globalité de la perception de la situation par le sujet (au plan cognitif mais aussi conatif et affectif) et de développer une conceptualisation à destination de la formation des tuteurs. De plus, ces dispositifs ne sont pas mobilisables tels quels dans tous les contextes, notamment lorsque l'activité est à distance de l'analyse qui en est faite. Pour le cas présent, ce n'est pas l'activité elle-même mais l'expérience individuelle associée à l'activité dont il s'agit de faire l'analyse. Pour accompagner la réflexivité, nous avons donc choisi de nous inspirer de la méthode d'autoconfrontation dans un dispositif original prenant comme support le récit d'expérience pour solliciter l'analyse collective par un petit groupe simultanément (Durat & Kern, 2019) ; en cela le dispositif présente certaines caractéristiques différentes de l'autoconfrontation selon Theureau (pas de traces directes de l'activité présentées au professionnel lui-même) ou selon Clot (pas de présentation à des professionnels exerçant la même activité ou le même niveau d'expertise). Les seniors ont en commun de n'avoir pas exercé des métiers comparables, ni dans les mêmes entreprises, ni même dans les mêmes secteurs d'activité. Ce sont des observateurs « naïfs », tous seniors avec un long parcours professionnel, qui sont cependant réunis dans le but d'identifier un certain nombre de compétences transversales qu'ils ont élaborées au cours de leur activité ; dans ce dispositif, le récit d'expérience a un statut de production intermédiaire, objet de communication visant à créer un espace médiateur de réflexivité (Bishop & Doquet-Lacoste, 2007) soutenant la conceptualisation. Nous nommons ce dispositif « entretien collectif d'autoconfrontation à partir du récit d'expérience ».

## 2. Le cadre théorique et méthodologique

En retenant les trois indicateurs que Masingue (2009) cite pour le choix d'un senior tuteur : faire preuve d'une situation professionnelle réussie, être capable de conceptualiser sa pratique et de la réinvestir dans d'autres contextes, nous avons souhaité questionner l'expérience professionnelle des seniors dans une démarche d'identification et de conceptualisation de leurs compétences transversales à des fins de réinvestissement dans le tutorat avec les étudiants.

Avec les seniors, il s'agit d'identifier des situations présentant la mise en œuvre de compétences transversales spécifiques, puis de procéder au récit d'expérience du point de vue du professionnel qui les a vécues. Sur le plan méthodologique, cette approche accorde crédit au discours tenu par les acteurs sur leur propre activité, recueilli lors d'entretiens collectifs de retour sur activité et d'autoconfrontation. Nous adoptons donc une perspective « orientée activité » (Barbier & Durand, 2003) qui se centre sur l'observation et l'analyse de l'activité de l'individu dans ses interactions avec l'environnement social et par le sens qu'il lui accorde (Albero & Guérin, 2014 ; Barbier, 2013).

Nous fondant sur la revue de la littérature, notre hypothèse est la suivante : la réflexivité peut permettre aux seniors d'identifier des compétences transversales et des savoirs d'action détenus par eux mais restés implicites et non conscientisés.

C'est donc dans une perspective développementale que nous nous situons, dans la mesure où nous espérons le développement auprès des retraités-tuteurs des compétences utiles à l'exercice de la fonction tutorale et d'augmenter ainsi leur pouvoir d'agir dans une situation pédagogique nouvelle. Selon Annie Weill-Fassina (2012) le « développement des compétences » dans un domaine ou un métier particulier est marqué qualitativement par des changements de structuration des représentations et des modifications de l'organisation de l'action.

Pour répondre à cette hypothèse d'identification de compétences implicites, nous avons eu recours au cadre d'analyse de l'expérience (développé par Durat, 2010, 2014 ; Durat & Kern, 2019 ; Durat & Pascolo, 2020), se fondant sur une reconstitution conceptuelle (Piaget, 1977) de récits produits selon la méthodologie des incidents critiques (Flanagan, 1954 ; Leclerc et al., 2010) ; l'objectif est d'accéder ainsi à la structure perceptive des professionnels en situation, à leur attribution de signification et aux savoirs d'action constitués lors de ces événements ou



après-coup. La formalisation de ces compétences pourrait servir ultérieurement de ressource métacognitive dans les échanges avec les étudiants.

## 2.1. Orientations théoriques guidant la recherche

Pour reconstituer la dynamique observable de l'expérience, la prise de conscience est pour Jean Piaget (1974, p. 98) « une reconstitution conceptuelle » de ce qu'a produit l'action au sens de rendre conscientes des connexions, des relations entre les différents moments de l'action, voire une généralisation qui dépasse l'action analysée : « La réflexion peut engendrer de nouvelles actions puisque, dans la mesure où on a compris ce qu'on a fait, on ouvre de nouvelles possibilités, mais d'autre part, en tant que modèle explicatif, elle est le point de départ d'une série d'autres conceptualisations ».

La psychologie cognitive apporte également un éclairage sur la relation entre l'action et la perception, notamment Francisco Varela (1980) et Humberto Maturana et Varela (1980) postulent que la perception est déterminée par ce qu'ils ont nommé la « structure » du système percevant et non par l'objet perçu ; ce qui est observé est construit en partie par l'observateur et en partie par ce qui est observé, et cette construction se fait dans le langage, à la fois par l'observateur à l'intérieur de lui-même et à l'extérieur, en communication avec les autres. Cela implique l'utilisation de constructions personnelles, c'est-à-dire des significations (Von Glasersfeld, 1988). Cela sous-entend une organisation cognitive de la perception qui utilise des indices de l'environnement pour se réorganiser, former une image cohérente du monde et pouvoir y réagir rapidement (Gheorgiu & Kruse, 1991). Ces auteurs soutiennent que la stratégie cognitive générale vise à réduire l'ambiguïté et l'instabilité perçues dans les situations ; ceci est basé sur l'hypothèse que notre monde est fondamentalement ambigu et instable, et que la « formation de la cohérence » est une caractéristique importante de la cognition. Ce modèle se réfère à l'influence de systèmes de croyances et l'importance de critères de réalité qui jouent un rôle important dans la construction cognitive de la réalité personnelle. Former une image cohérente dans une situation permet à la personne d'organiser sa pensée et d'orienter son action, cette interprétation, cette attribution de signification se faisant à travers des structures de signification propres à chaque personne.

Lars-Gunnar Lundh (1995, 2000) décrit ces « Meaning structures » internes, des structures de signification (appelées aussi structures de représentations, réseaux sémantiques, schèmes mentaux) par lesquels chaque personne donne sens aux objets et aux événements de son monde. Ces « meaning structures » organisent des patterns plus ou moins stables d'assignation de sens à des objets, des événements, des actions et des intentions : « Les structures de signification sont définies comme des structures dans l'esprit humain qui se développent en tant que résultat combiné des prédispositions génétiques et de l'expérience individuelle, et conduisent à des modèles relativement stables de perception, de pensée, de sentiment, de comportement » explique Lundh (1995, p. 363, notre traduction). La façon dont une idée est perçue est déterminée par la structure de signification de la personne qui perçoit : « Parce que les systèmes humains, dans une perspective constructiviste, sont des systèmes fermés, tout ce qui peut être échangé entre eux, ce sont des idées, même si ces objets sont symbolisés par des objets concrets. Et la manière dont une idée est perçue est déterminée par la structure du percevant, non pas par l'idée même, ni par la personne qui exprime l'idée » (Fourié, 2000, p. 95, notre traduction).

Dans le champ de l'analyse de l'activité, le courant du cours d'action (Theureau 2004, 2006) partage cette conception : « l'acteur n'est sensible à chaque instant qu'aux événements pertinents d'une ou plusieurs de ses préoccupation(s) en cours, qui actualise(nt) une ou plusieurs de ses attentes parmi d'autres, et qui sont interprétables et interprétées par lui » (Durand, Saury & Sève, 2006, p. 65).

## 2.2. Le cadre d'analyse de l'expérience

Considérant la dynamique entre une situation et la pensée sur l'action d'un sujet dans cette situation, nous souhaitons nous pencher sur ce moment de l'expérience où la perception se transforme en interprétation, en fonction des cadres de référence du sujet, des acquis préalables, de ses attentes, de ses limites et de ses apprentissages dans l'action. Les limites comprennent notamment les empêchements<sup>2</sup> de l'activité au sens de Clot et Lhuillier (2006), les possibles empêchés de l'activité, ce qui n'a pu se faire dans le réel de l'activité.

Partant de travaux antérieurs (Durat, 2010, 2014 ; Durat & Kern, 2019 ; Durat & Pascolo, 2020), un cadre d'analyse de l'expérience a été proposé où sont analysées quatre composantes de l'expérience : la situation, l'action, le collectif, soi, du point de vue des personnes ; nous fondant sur les postulats présentés plus haut, nous détaillerons ici comment nous proposons d'articuler ces composantes au cours de l'expérience telle qu'elle peut être analysée *a posteriori* à travers des récits d'incidents critiques retravaillés collectivement dans un objectif de recherche-développement. Nous analyserons l'expérience en détaillant la structure perceptive du sujet (proposée dans le schéma 1 ci-après) ce qui nous permettra d'identifier dans les récits et les échanges, les éléments que nous pouvons inférer :

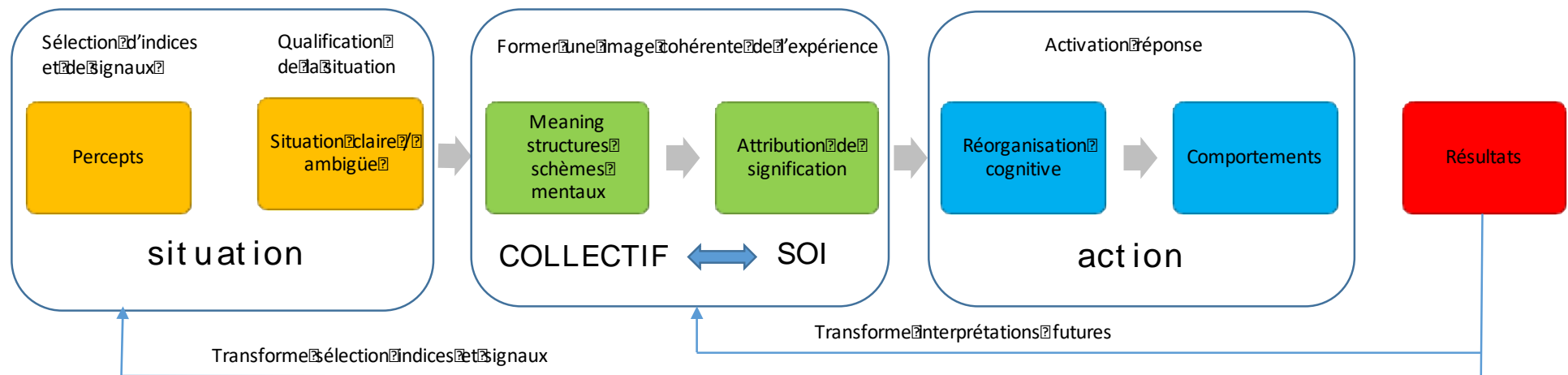
- les percepts, les indices de la situation tels que perçus par la personne (situation de départ) ;
- la reconnaissance de la situation et sa qualification (claire, ambiguë) ;
- le schème d'action activé ou inhibé, pris lui-même dans un système de représentations de l'environnement et de soi du percevant ;
- l'attribution de signification qui est faite sur la situation, au regard de la vision de la personne et des influences externes qu'elle demande et/ou reçoit ;
- la réorganisation cognitive en vue de sa réponse ;
- l'action réalisée et la règle d'action qui rend manifeste le raisonnement opéré en situation ;
- puis le résultat produit en termes de comportement, d'action et de décision qui agira sur la sélection ultérieure des indices et signaux et sur les interprétations des expériences à venir.

Dans le but de spécifier cette organisation au champ de l'expérience professionnelle, nous évoquerons dans cette recherche les schèmes d'action déployés (ou inhibés) dans des classes de situations concernant l'activité professionnelle des personnes. Pour définir le schème d'action, Piaget (1973, p. 23) indique : « Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action ». La séquentialité de ce processus est reconstruite dans l'analyse *a posteriori* pour des besoins didactiques, en effet les opérations mentales sont plus immédiates et globales en situation.

Le professionnel commente librement son expérience, le rôle du chercheur est de décomposer-recomposer les verbalisations et de soumettre son analyse à l'acteur. Comme le soulignent Marc Durand et Philippe Veyrunes (2005, p. 52) : « l'autoconfrontation laisse des vides et la description de l'activité est toujours fondée sur des inférences et des interprétations à partir de la totalité du corpus et des connaissances du domaine étudié ». Les acteurs ne sont donc pas laissés seuls dans l'analyse de leur activité, leur parole est adressée et recomposée par le chercheur au service de la conceptualisation.

<sup>2</sup> « Le réel de l'activité, ce qu'on a voulu faire et qu'on n'a pas pu faire, ce qu'on fait un temps et qui continue d'habiter les situations présentes, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire, ce qu'on ne fait pas... » écrivent Malika Litim et Katia Kostulski (dans Clot & Lhuillier, 2006, p. 56).

Schéma 1 - Structure perceptive d'une expérience pour un percevant



### 2.3. Les incidents critiques

La méthode des incidents critiques a été utilisée au départ en psychologie industrielle. Il s'agit de considérer les événements inattendus, aux conséquences négatives, comme des cas privilégiés d'analyse de l'activité (Leplat, 1997). À l'origine, John Flanagan (1954) l'a formalisée comme une technique d'observation pour prévenir et résoudre des problèmes pratiques. Elle a été présentée et illustrée par Gendre (1968) puis revue et enrichie par Robert Hoffman et al. (1998) comme une étude de cas au service de l'analyse cognitive de la tâche.

Par une annonce dans la presse et une intervention auprès d'une association de retraités, nous avons recruté six retraités intéressés par une démarche de recherche et formation à destination du montage d'un dispositif de tutorat intergénérationnel au sein de notre université. Nous leur avons présenté la définition d'un incident critique ainsi que les conditions d'analyse que nous proposons, c'est-à-dire une reprise du récit oral de l'incident critique dans un enregistrement audiovisuel qui permet une mise à distance ultérieure dans le cadre d'une co-analyse du senior concerné avec le groupe des seniors mobilisés dans cette recherche-formation. Nous avons vérifié leur accord pour utiliser la méthode d'analyse dans le cadre éthique et déontologique proposé. Un participant a souhaité assister à la recherche sans toutefois choisir une situation à analyser collectivement, ce qui a été accepté par les autres.

Nous avons recueilli auprès de cinq participants sur six une dizaine de récits d'incidents critiques que nous avons filmés et analysés collectivement, chaque senior étant invité à sélectionner une ou deux expériences significatives qui a pu donner lieu à réflexion, prise de conscience, modification de pratique ou au contraire à empêchement, frein ou obstacle.

Dans un premier temps, avec l'aide du chercheur et en fonction des critères retenus, chacun a choisi deux incidents critiques, nous avons ensuite procédé aux enregistrements des récits.

Un incident critique (IC) est un événement marquant qui s'inscrit dans une situation délicate, déstabilisante, transformée positivement ou non, propice à une pratique réflexive. Nous avons retenu les trois critères définis par Chantal Leclerc et ses collègues (2010) dans le choix des incidents par le chercheur et le professionnel auquel nous ajoutons un dernier critère :

- les IC doivent relater des situations vécues par la personne elle-même ;
- les IC doivent être circonscrits dans le temps pour permettre une remémoration précise de la situation ;
- les IC doivent se déployer dans une interaction avec d'autres acteurs ou groupes d'acteurs, ils donneront à voir les rapports aux autres professionnels ;
- nous ajoutons que les IC doivent avoir eu un retentissement sur les questionnements professionnels (en termes d'évolution des pratiques par exemple). Ce qui nous permet d'atteindre des situations d'implication forte, voire de transformation personnelle.

Les participants ont, dans un deuxième temps, effectué chacun à leur tour, un entretien collectif d'autoconfrontation par incident critique avec les six autres participants. Le chercheur a mis en place un cadre dialogique pour les échanges, permettant de revisiter l'expérience vécue et d'identifier d'autres possibles non réalisés ; chaque entretien débutait par un premier visionnage de l'enregistrement vidéo sans interruption, puis un deuxième visionnage avait lieu, suspendu à chaque commentaire, réflexion ou question des participants ou du chercheur. L'analyse collective s'est affinée progressivement, les propositions d'interprétation élaborées en commun étant reformulées par le chercheur et validées au fur et à mesure par chaque senior auteur du récit. L'ensemble du dispositif d'enregistrement des récits d'incidents critiques et analyse collective s'est déroulé pendant une semaine.

### 3. Résultats

Dans les récits de chaque sénior, il s'agissait de relater des incidents critiques, et il se trouve que les dix incidents critiques identifiés par les séniors concernent des situations perçues comme ambiguës, non routinières, particulièrement complexes ou inattendues, pour lesquelles un questionnement non ordinaire était à l'œuvre. Nous chercherons donc à étudier les effets de cette ambiguïté perçue sur leur interprétation de la situation et sur l'activation de leur réponse comportementale. Nous pensons que le critère du retentissement de l'incident sur la suite de leur parcours ainsi que la méthode déployée ont permis de faciliter l'accessibilité à ces expériences par les participants.

Nous verrons dans un premier temps de quelle manière les compétences transversales ont été identifiées dans des situations de risque ou d'empêchement de l'activité, prises dans des interactions complexes avec des partenaires dans l'activité ; ensuite nous aborderons les implications de ces influences mutuelles, souvent contradictoires, sur l'attribution de signification par les séniors. Nous essayerons ensuite de voir les effets de la réorganisation cognitive sur les règles d'action des professionnels et les savoirs d'action qui en découlent.

Nous reproduisons dans le tableau ci-après (tableau 2) en colonne, les éléments constitutifs de la structure perceptive (percepts, qualification de situation, schème activé ou inhibé, attribution de signification avec les influences internes et externes, réorganisation cognitive, comportements et règle d'action, résultats et traces d'apprentissage) et en ligne les fonctions occupées par les personnes et les incidents critiques (1 et 2) dont ils ont fait part.

Pour procéder à l'analyse, nous avons utilisé les éléments discursifs issus des récits des séniors retranscrits, et avons renseigné le cadre d'analyse de l'expérience puis avons procédé à la « reconstitution conceptuelle » au sens de Piaget pour faire ressortir la structure perceptive des séniors dans leur expérience des incidents critiques relatés, telle que nous l'avons conçue et proposée plus haut.

#### 3.1. Des compétences transversales élaborées dans des situations problématiques

Pour vérifier si, comme le suggérait notre hypothèse, la réflexivité prévue dans notre dispositif permet aux séniors d'identifier des compétences transversales détenues mais implicites, nous reprenons la catégorisation des douze compétences transversales en trois pôles que propose l'AEFA en 2014 (tableau 1) : un pôle réflexif, un pôle organisationnel et un pôle communicationnel.

Les dix situations sélectionnées par les séniors sont des incidents critiques de différents types, nous trouvons (colonne « situation » du tableau 3 ci-après) : la prise en charge impromptue d'enfants (passage à un autre groupe d'enfants ou enfant malade pour sénior 5), un manque d'accès à des informations utiles ou les difficultés relationnelles avec un directeur (sénior 4), un projet de mobilité professionnelle et l'impossibilité de réaliser un audit (sénior 3), la cessation de l'activité ou le refus d'un projet (sénior 2) et l'interruption d'un projet ou la cessation de l'activité (sénior 1).

Nous pouvons voir, dans les cas présentés par nos participants, qu'ils ont bien identifié la mise en œuvre des compétences de ces trois pôles dans chaque incident critique. Dans cette première description, quatre compétences transversales décrites par l'AEFA (tableau 1) ont été identifiées dans les dix incidents critiques, caractérisant l'activité professionnelle : gérer des informations et adapter son action face à des aléas, s'organiser dans son activité professionnelle et communiquer surtout oralement dans le monde professionnel. D'autres compétences apparaissent, comme travailler en groupe et en équipe, ou appliquer les codes sociaux du contexte professionnel puisqu'il s'agit d'évoluer dans un monde partagé.

Tableau 2 - Structure perceptive des séniors pour les incidents critiques relatés

Fonction	Incident critique IC A ou B	Percepts Indices	Qualification Situation	Schémas Activés/Inhibés	Attribution Signification Influence Externe / Dé- termination Interne	Réorganisation Cognitive	Comportements Règles D'action	Résultats Apprentissage
EJE crèche	Sénior 5 A	éducatrice habi- tuelle s'occupe d'1 BB malade ; BB seuls pdt repas	Situation ambiguë: inhabituelle, Sénior 5 ne connaît pas ces BB, n'est pas con- nue des BB	Schéme activé : créer une ambiance apaisante (utilisant éléments connus) auprès de jeunes enfants	détermination interne (expé passée): contagion émotionnelle possible (peur-pleurs)	Ces BB ont besoin d'être rassurés	Chanter pour cap- ter leur attention	Positifs : "Voilà, j'avais saisi la situation" ; "Nour- rir les BB" d'un point de vue relationnel
EJE crèche	Sénior 5 B	enfant connu, fié- vreux, recroquevillé, tête tombant sur poitrine, respire mal ; inquiétude col- lègue	Situation ambiguë: risque pour santé enfant	Schémes activés : - changer position enfant (mieux respi- rer), - faire baisser température sans médicaments	détermination interne : mal-être physique en- fant renforcé par pos- ture EJE	Soulager inconfort de l'enfant	Posture & tempéra- ture : "je l'ai pris sur mes genoux, j'ai pu le mettre dans une position allongée" + gant humide	Positifs : réussir à "l'apai- ser dans l'instant" jusqu'à arrivée parents ; Appren- tissage vicariant pour collègue : "elle s'est ren- due compte en me voyant l'étaler comment elle, elle le mettait en inconfort"
RAF Immo- bilier	Sénior 4 A	Détérioration fi- nances ; infos non communiquées par gérant 2	Situation ambiguë: pb trésorerie + rôle RAF préempté	Schéme inhibé : plans d'encaisse- ment, calcul marge.	influence externe: les 2 gérants rassurants; dé- termination interne : avis contraire : "moi je vois ce qu'on rentre, ce qu'on sort, je voyais bien qu'il y avait des choses qui ne collaient pas"	Apporter les preuves par plan de trésorerie	Aller chercher infos manquantes: « si je veux que mon dis- cours soit crédible, il faut que j'ai des arguments »	Positif : persistance et confirmation sénior 4 ; Négatif: pas réussi à convaincre à temps
Formatrice	Sénior 4 B	Conflits collègues: "toutes les forma- trices, (...) sortaient de son bureau en pleurant !"	Situation ambiguë: pb relationnel dir/collègues mais pas Dir/ autres ps	Schéme inhibé : Relations fonction- nelles entre col- lègues	détermination interne : dysfonctionnement rela- tionnel du Directeur; influence externe : in- jonction à ne pas s'en mêler	Se positionner, in- terroger le compor- temt Dir	S'interposer lors d'un conflit	Positif : résistance à inti- midation sénior 4 ; Né- gatif: pas réussi à trans- former comportement du directeur

chef projet	Sénior 3 A	Baisse motivation poste + mécontente chef	Situation ambiguë: rester ou changer pour l'inconnu	Schème inhibé : maîtrise du métier exercé	influence externe : (Dir Fi) "il m'a vendu un métier qui me paraissait passionnant"	Anticipation carrière intéressante	"si je veux évoluer, alors je dois changer de métier"	Positifs : "ça a été un coup de foudre professionnel" ; l'audace a payé "aller vers l'inconnu pur"
Contrôleur Gestion	Sénior 3 B	Rumeurs dysfonctionnement grand projet international	Situation ambiguë: problème potentiel mais pas assez d'indices	Schème activé : vérifier par un audit sur place	influence externe : déni de pb, interdiction Dir dépt; détermination interne: risque élevé si il y a 1 pb	Acceptation injonction mais persistance intention audit	saisir l'opportunité (Kairos) de convaincre : "si je veux faire un audit, je dois attendre le bon moment"	Positifs : confirmation détermination interne; soutien tardif DG.
Resp activité	Sénior 2 A	Entreprise rachetée par grand groupe ; Décision nv DG d'arrêter l'activité	Situation ambiguë: arrêter une activité qui fonctionne bien	Schème inhibé : poursuivre son activité ; obéissance à l'autorité	influence externe Hiér : changement stratégie; influence externe équipe + interne Sénior 2: décision injustifiée	Tout mettre en œuvre pour empêcher arrêt activité	Recherche d'influence externe : "demander l'appui des clients pour maintenir l'activité"	Positifs : soutien équipe, soutien clients, activité perdure pdt 5 ans ; Négatifs : pas écouté dans 1er temps.
Resp activité	Sénior 2 B	contexte pays d'après-guerre; check-points, gardes armés, tirs mortiers;	Situation ambiguë: une affaire faisable mais dangereuse	Schème inhibé : répondre à une offre technique et commercialement viable	influence externe : demande client + pression DG; détermination interne + ext équipe : contexte trop dangereux	Refuser une affaire qui n'assure pas sécurité personnel	convaincre DG et client de la non-faisabilité	Positifs : soutien DG, satisfaction équipe. Négatif : rapport de force et grosse pression avant décision.
Chef projet informatique	Sénior 1 A	retard projet, pression client, compétences langue équipe insuffisantes	Situation non perçue comme ambiguë: projet informatique client suisse	Schème activé : mener un projet informatique classique	détermination interne : travailler plus pour parvenir aux objectifs; influence externe : retrait responsabilité projet	Échec personnel	pas d'action, sidération	Négatifs : difficultés relationnelles 2-3 ans ; frein à la carrière
Chef projet informatique	Sénior 1 B	mise retraite anticipée, change poste, projet restructuration en cours	Situation ambiguë: interrompre activité maîtrisée contre sa volonté	Schème inhibé : contribuer à une activité pour laquelle il a compétences	influence externe : réorganisation postes / détermination interne : refus mise sur voie garage	Obtenir poste en adéquation avec compétences	convaincre DG de la proposition activité : "soit vous me mettez dans ce que je veux faire, soit je suis parti dès demain pour six semaines "	Positifs : acceptation proposition; réussite au-delà de la prévision : "mais en plus, j'ai réussi à rajouter un an et demi de contrat derrière en tant que consultant"; audace : "c'était un sérieux coup de poker".



Tableau 3 - Les compétences transversales, relativement aux trois pôles de compétences transversales de l'AEFA (2014)

<i>Fonction Personne</i>	<i>Incident critique A/B</i>	<i>Situation</i>	<i>Pôle réflexif</i>	<i>Pôle organisationnel</i>	<i>Pôle communicationnel</i>
EJE crèche	Sénior 5 A	Prise en charge inattendue et momentanée d'un autre groupe d'enfants	3- Gérer des informations ; 4- Adapter son action face à des aléas	5- S'organiser dans son activité professionnelle	9- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel
EJE crèche	Sénior 5 B	Prise en charge d'un enfant malade jusqu'à l'arrivée des parents	3- Gérer des informations ; 4- Adapter son action face à des aléas	5- S'organiser dans son activité professionnelle; 6- Travailler en sécurité	9- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel
RAF Immo- bilier	Sénior 4 A	Pas d'accès à des infos financières en situation difficile pour l'entreprise	3- Gérer des informations ; 4- Adapter son action face à des aléas	5- S'organiser dans son activité professionnelle ; 7- Mobiliser raisonnements logiques	9- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel
Formatrice	Sénior 4 B	Difficultés relationnelles des collègues avec le directeur d'entreprise	3- Gérer des informations ; 4- Adapter son action face à des aléas	5- S'organiser dans son activité professionnelle	9- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel; 11- Appliquer les codes sociaux du contexte professionnel
chef projet	Sénior 3 A	Projet de changement poste dans l'entreprise	1-Construire son parcours professionnel; 2- Apprendre et se former tout au long de la vie; 3- Gérer des informations ;	5- S'organiser dans son activité professionnelle; 7- Mobiliser raisonnements logiques	9- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel
Contrôleur Gestion	Sénior 3 B	Difficulté de réaliser l'audit d'un grand projet international	3- Gérer des informations ; 4- Adapter son action face à des aléas	5- S'organiser dans son activité professionnelle	9- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel; 11- Appliquer les codes sociaux du contexte professionnel

Resp activité	Sénior 2 A	Décision nouvelle direction : cessation d'une activité qui fonctionne bien	3- Gérer des informations ; 4- Adapter son action face à des aléas	5- S'organiser dans son activité professionnelle	9- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel; 12- Travailler en groupe et en équipe
Resp activité	Sénior 2 B	Ne pas prendre une affaire rentable mais dangereuse	3- Gérer des informations ; 4- Adapter son action face à des aléas	5- S'organiser dans son activité professionnelle; 6- Travailler en sécurité	9- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel; 12- Travailler en groupe et en équipe
Chef projet informatique	Sénior 1 A	Retrait responsabilité de projet	3- Gérer des informations ; 4- Adapter son action face à des aléas	5- S'organiser dans son activité professionnelle	9- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel
Chef projet informatique	Sénior 1 B	Interruption activité professionnelle contre l'avis pro	3- Gérer des informations ; 4- Adapter son action face à des aléas	5- S'organiser dans son activité professionnelle	9- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel

Ce qui est intéressant à noter, et nous le voyons dans le tableau 3 ci-dessous, c'est que ce sont à l'occasion de situations de risque pour les personnes ou d'empêchement à mettre en œuvre leur activité (gérer des informations ou s'organiser dans son activité), à agir selon les prescriptions (appliquer les codes sociaux) qui permettent la mise en lumière des dites compétences transversales. Cela est bien entendu lié à la méthodologie choisie qui invite à se pencher sur des incidents critiques pour voir comment les professionnels se sont emparés des difficultés rencontrées pour les transformer. L'identification des compétences a pu être réalisée par l'analyse des récits des incidents critiques. Rappelons que le choix d'incidents critiques, par le fait même qu'ils sont des événements non souhaités, des situations problématiques difficiles à anticiper et pour lesquelles il n'existe pas de stratégie prédéfinie, obligent par leur rareté et/ou leur complexité une adaptation du professionnel en fonction des ressources disponibles, alors même que les contraintes (temps, sécurité, engagement financier, etc.) peuvent être fortes. Par leur singularité, les incidents sont des cas privilégiés qui facilitent l'expression des raisonnements faits en situation et nous permettent d'identifier des compétences transversales.

Notre hypothèse sur la réflexivité accompagnée par notre dispositif est confirmée en ce qu'elle permet aux seniors d'identifier des compétences transversales détenues.

Mais la méthode permet d'aller plus loin dans cette identification et permet de comprendre l'articulation des compétences des trois pôles dans la situation, on peut en effet observer dans l'analyse des récits comment les professionnels agissent, réagissent, interagissent à leur environnement : lorsqu'ils s'interrogent sur la pertinence d'une décision à prendre en fonction des indices qu'ils perçoivent, sur la légitimité d'une décision imposée, ou d'un comportement d'autrui, sur la manière dont ils peuvent correctement réaliser la mission qui leur est confiée. La compétence transversale « communiquer à l'oral dans le monde professionnel » est une compétence centrale qui se réalise bien loin d'un idéal d'émission et réception correcte de message, de fluidité verbale, mais est au contraire au cœur des enjeux d'influence sociale.

Les professionnels sont amenés à se positionner pour défendre une autre vision de l'activité, à user de toutes les nuances de l'influence mutuelle pour faire entendre leur point de vue. Réaliser l'activité est une interactivité, elle nécessite de se situer vis-à-vis de l'action d'autrui : clients, collègues, hiérarchie, dans la mesure où les activités professionnelles sont prises dans un environnement, une culture organisationnelle, une histoire et des rapports de pouvoir, des méthodes et des artefacts eux-mêmes signifiants, en relation avec d'autres partenaires dans l'activité.

Au-delà de leur identification, notre hypothèse était également de permettre aux seniors d'identifier des compétences transversales implicites.

### 3.2. Ambiguïté et influences contraires dans l'attribution de signification

Rendre explicites des compétences transversales non conscientisées a amené à accompagner la conceptualisation de leurs pratiques par les seniors, en référence aux trois facteurs à rechercher auprès des tuteurs (Masingue, 2009) : faire preuve d'une situation professionnelle réussie, être capable de conceptualiser sa pratique et la réinvestir dans d'autres contextes. Pour cela, nous nous sommes intéressés à l'élaboration des compétences transversales dans la situation problématique vécue entre la qualification de celle-ci et la réponse donnée par le professionnel.

Dans leurs récits, les seniors se sont trouvés dans des situations où ils devaient construire une représentation de leur expérience pour lui attribuer une signification, et donc identifier les éléments de la situation perçue. Les enjeux très divers des dix incidents critiques ont en commun de comporter une ambiguïté forte, dans lesquels l'attribution de signification a été soumise à des influences plurielles, souvent contradictoires et concurrentes. Nous considérons que la compétence a été acquise lorsque le senior a pu transformer la situation professionnelle ambiguë en situation professionnelle réussie.

Tableau 4 - Ambiguïté des situations et déstabilisation (verbatim)

<i>Incident critique A/B</i>	<i>Ambiguïté Situation</i>	<i>Déstabilisation</i>
Sénior 5 A	la directrice me demande de quitter mon groupe pour remplacer une collègue dans un autre groupe	Qu'est-ce que je fais ? Ils ne me connaissent pas, je les connais à peine ?
Sénior 5 B	l'enfant était assis recroquevillé, la tête tombant sur poitrine, il respire mal, il avait de la fièvre	la collègue était très inquiète, me confie l'enfant que j'avais eu quand il était bébé
Sénior 4 A	je m'étais rendu compte qu'il y avait des problèmes au niveau de la trésorerie. Moi je ne pouvais pas vraiment avoir accès parce que un des gérants de l'entreprise, tenait absolument à boucler (...) les prévisions de trésorerie lui-même	c'était un petit peu mon rôle et donc je ne comprenais pas, au début je n'ai pas compris pourquoi il se réservait et qu'il ne partageait absolument pas cette information; moi je vois ce qu'on rentre, ce qu'on sort, je voyais bien qu'il y avait des choses qui ne collaient pas.
Sénior 4 B	toutes les formatrices, (...) sortaient de son bureau en pleurant, les nanas elles étaient en larmes.	à chaque fois, j'entendais remuer dans le bureau, crier, il y avait un problème, tout le monde le craignait ; il n'y en avait pas une, un jour, où ça n'arrivait pas !
Sénior 3 A	j'étais chef de projet à une période où j'avais à peu près fait le tour de mon métier	j'étais relativement mal dans ma peau, lié à une modification de structure, une nouvelle hiérarchie dans laquelle je ne me reconnais-sais pas
Sénior 3 B	j'avais vent, qu'un projet à l'international, dont je devais surveiller les activités, se pas-sait relativement mal.	Je suis donc allé voir le Directeur de Dépar-tement. Cette personne s'est fortement vexée et m'a interdit d'aller sur le chantier.
Sénior 2 A	on a changé de stratégie et on va mettre en place une nouvelle stratégie et on a décidé pour votre activité, de l'arrêter.	Alors là j'étais vraiment surpris, stupéfait, et je dis « mais pourquoi vous voulez arrêter cette, notre activité puisqu'elle marche ? »
Sénior 2 B	fabriquer cette usine auprès des infrastruc-tures génie civil, au point de vue technique il n'y avait rien de rédhibitoire (...) mais mon équipe technique, ils m'ont dit, tous, « on ne veut pas y aller, pourquoi ? parce que c'est trop dangereux, on est tous chargés de famille et c'est excessivement dangereux »	d'un côté il faut faire du business mais d'un autre côté c'est dangereux : comment on gère ça ? Donc j'étais assis entre deux chaises. Et comment répondre à cette per-sonne, ce directeur de future usine, et dire que nous n'étions pas très chauds pour faire ça ?
Sénior 1 A	ce projet a pris du retard comme je l'ai déjà dit et on a commencé à nous mettre une pression absolument démente, non seule-ment à moi, mais à tous ceux qui ont tra-vaillé sur ce projet	j'ai probablement été dépassé par les évè-nements et que ce projet avait certainement une pointure trop grande pour moi
Sénior 1 B	on m'a annoncé ma mise à la retraite antici-pée un an avant terme. Et, la conséquence logique, c'est que, on m'a gentiment mis sur une voie de garage	je n'ai pas trop accepté cette situation. ce qu'on voulait me faire faire, je n'avais au-cune compétence dans ce domaine-là

L'ambiguïté des indices perçus et la pression du contexte dans lequel se déroule la situation produisent une phase de déstabilisation, qui permet l'ouverture à une adaptation des schèmes (par accommodation ou assimilation pour Piaget) sous la forme d'une réorganisation cognitive. Mais la déstabilisation peut perdurer, c'est d'ailleurs le cas pour l'incident dans lequel le sénior n'identifie pas l'ambiguïté de la situation au départ (sénior 1A) et où la réorganisation cognitive a été réduite à un sentiment d'échec et l'action empêchée en raison de la sidération produite.

La déstabilisation psychologique a produit un déplacement négatif dans les évaluations globales de soi (perte de l'estime de soi) et a augmenté l'incertitude sur les valeurs et positions individuelles (perte des repères). Cette phase de déstabilisation est donc sensible et la part d'activité d'autrui dans l'attribution de signification va y jouer un rôle déterminant.

Lever l'ambiguïté relative aux situations telles qu'elles sont perçues revient pour la personne à choisir une proposition pour effectuer l'attribution de signification, parfois entre des propositions différentes, voire contradictoires, comme le montrent les extraits des récits (tableau 5). Il peut s'agir d'un antagonisme entre une interprétation interne différente d'une interprétation externe proposée, ou de deux interprétations externes concurrentes.

Tableau 5 - Influence externe et détermination interne (verbatim)

<i>Incident critique A/B</i>	<i>Influence externe / détermination interne</i>
Sénior 5 A	moi je n'ai pas du tout paniqué, hein, le fait qu'il ait de la fièvre, ça ne m'a pas mise en inquiétude
Sénior 5 B	je l'ai pris sur mes genoux, j'ai pu le mettre dans une position allongée
Sénior 4 A	je suis allée le voir dans son bureau, je lui ai dit « voilà ce que j'ai fait, pour appuyer ce que je te disais et effectivement, je persiste, à mon avis, dans six mois on ne sera pas à flots et ça sera encore pire, parce qu'il couvre des ventes qui ne sont pas saines » ; « je te l'ai dit avant mais seulement tu ne m'as pas cru »
Sénior 4 B	Menaces et intimidation : « c'est mon mode de fonctionnement, si ça ne te convient pas tu démissionnes ! »
Sénior 3 A	« va voir le directeur du contrôle gestion, il va t'expliquer ». on peut presque dire que ça a été un coup de foudre professionnel puisqu'il m'a vendu un métier qui était, qui me paraissait passionnant
Sénior 3 B	cette personne étant plus influente que moi auprès du Directeur général, est allée voir le Directeur général avant moi, qui, lui, m'a fait savoir que, pour l'instant je n'étais pas le bienvenu sur ce site. Ce, à quoi, j'ai forcément obtempéré. Je n'y suis pas allé.
Sénior 2 A	Alors les clients ils disent « ce n'est pas possible de faire une chose comme ça, vous êtes très reconnus, vos systèmes marchent bien, etc. alors qu'est-ce qu'on fait pour vous aider ? »
Sénior 2 B	D'un côté, mon équipe aussi était derrière moi et disait « M, on ne veut pas la faire, cette affaire on ne veut pas la faire » ; j'ai été obligé de m'expliquer devant le PDG et tout le Conseil d'Administration, pour expliquer les faits.
Sénior 1 A	un beau jour on m'a dit : « vous êtes viré du projet »
Sénior 1 B	je lui ai dit (nouveau chef) « soit vous me mettez dans ce que je veux faire, soit je suis parti dès demain pour six semaines »

Un des points saillants dans l'analyse est la présence de huit interactions relevant de l'influence externe donnant lieu à six conflits d'interprétation sur dix incidents critiques.

Pour comprendre la situation ambiguë, plusieurs cas se présentent : soit que le professionnel en situation recherche auprès d'autrui, ses collègues notamment (dans quatre cas : séniors 3A, 2A et 2B, 1B) un avis, un conseil, des informations (opération de réflexivité) ou de l'aide (demande de soutien social), il co-élabore au plan cognitif et socio-affectif alors avec eux une signification partagée ; soit qu'il reçoive d'autrui (sa hiérarchie le plus souvent) une injonction à agir, à se conformer à une norme, à obéir à un ordre (dans sept cas : séniors 3B, 2A et 2B, 4A et 4B, 1A et 1B) assorti d'arguments persuasifs et parfois de menaces, soit que les deux influences se succèdent (suite à un ordre perçu comme incompréhensible, le professionnel demande avis et soutien de ses collègues avant d'attribuer une signification, c'est le cas des IC de sénior 2A et B).

Le choix opéré peut aboutir à une opération de conformation aux interprétations proposées par d'autres dans l'environnement, c'est le cas dans deux situations. Dans l'une des situations pour sénior 3A, il n'y a pas de proposition d'interprétation alternative (il recherche et obtient avis, il se voit incité à un changement de métier et se laisse convaincre : « il m'a vendu un métier qui me paraissait passionnant »). Il s'agit d'une perspective positive à ses yeux. Dans la deuxième situation, pour sénior 1A, la perspective semble plus négative : face à une attribution externe de signification invalidant son travail, il n'oppose pas une attribution alternative de signification, « une détermination interne » et se voit retirer la responsabilité d'un projet sans manifester d'opposition. La distinction entre les deux cas relève du sentiment d'avoir ou non la liberté de choisir, facteur décisif d'influence comme l'ont montré Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois (1987).

Mais le choix opéré peut donner lieu à une résistance à ces propositions d'interprétation pour l'attribution d'une signification antagoniste à celle proposée (imposée) par autrui et plus en accord avec les normes et valeurs actives chez le professionnel. C'est le cas dans les six situations de conflits d'interprétation. « Les normes et les artefacts constituent des contraintes à double titre parce qu'ils permettent et inhibent les interactions sociales et parce qu'ils encadrent et guident les actions » nous rappelle Martin Bauer (2007). La norme de soumission à l'autorité étant largement intériorisée, ne pas s'y conformer et résister à un ordre produit une tension forte, au plan psychologique et relationnel. C'est pourquoi dans l'IC de sénior 1A, le professionnel n'y songe pas spontanément avec les répercussions néfastes que l'on a relevées, et que dans l'IC de sénior 3B, le professionnel ne s'oppose pas à l'influence externe (l'injonction de ne pas procéder à l'audit d'une affaire dont les indices laissent à penser à un dysfonctionnement), mais persiste dans son intention de le mener (son attribution de signification), et patiente en attendant l'opportunité de le faire et en tire des conclusions en termes de règle d'action. C'est aussi en mesurant le risque (modéré, le professionnel étant à la veille de sa fin de carrière) de s'opposer à une décision hiérarchique que le sénior 1 dans l'IC B s'autorise à une action de persuasion pour faire reconnaître le bien-fondé de son interprétation alternative de la situation.

Le coût du choix d'une « influence » ou « détermination » interne plutôt qu'externe dans l'attribution de signification à la situation est donc plus élevé. La réorganisation cognitive s'adosse à la représentation que le professionnel a de lui-même, à sa motivation à agir, en référence à ses propres normes et valeurs (attentes en matière de croyances, d'opinions et d'attitudes envers le monde et les autres ; la manière dont nous pensons et agissons, ce que nous posons comme limites à nos comportements et à ceux d'autrui). Les propos des séniors soulignent l'aspect inacceptable pour eux de décisions auxquelles ils opposent leur propre interprétation, en cohérence avec leur structure personnelle de significations. On constate alors que la part affective, socio-affective (il s'agit d'interactions, de défense d'une personne : un enfant, une collègue, un collectif de personnes) et conative (la motivation à s'engager dans l'action) sont intimement liées à la part cognitive dans l'attribution de signification à la situation. Lorsqu'une image cohérente de la situation est formée, l'attribution de signification permet la désambiguïté, parfois au prix d'un choix entre des options plurielles.

### 3.3. Des règles d'action aux savoirs d'action

La transformation de la situation professionnelle ambiguë en situation professionnelle signifiante va permettre une réorganisation cognitive, ce qui ouvre la voie à la possibilité de nouveaux comportements et indique l'émergence de la compétence. Cette réorganisation cognitive permet l'activation de réponses qui se manifestent par des comportements repérables dans les récits. Afin de comprendre comment acquérir ou développer les compétences transversales, dans une perspective de formation, il nous faut nous intéresser aux conditions de leur élaboration et pour ce faire nous tentons de repérer les choix d'orientation qui ont prévalu dans l'activité. En effet, les professionnels prennent des décisions, opèrent des régulations de la situation et dans leurs récits énoncent les règles qui ont orienté leur action.

Ces règles d'action (qui présentent la logique de l'action sous condition : si, alors, sinon) sont clairement identifiées dans l'énonciation des professionnels (huitième colonne dans le tableau 2) ou lors de l'analyse collective en réponse aux questions d'approfondissement ; elles répondent en quelque sorte à la question posée par l'ambiguïté de la situation sur la possibilité d'activer ou pas un schème d'action connu (faisant partie des structures de signification) dans cette situation inhabituelle. Parmi les dix IC, quatre seniors recourent à l'activation de schèmes d'action opérant dans une classe de situations comparables. Nous l'illustrerons à travers les deux incidents de senior 5 ; dans l'IC A, la professionnelle pourrait avoir recours à un schème d'action qu'elle possède (créer auprès de jeunes enfants un climat apaisant) mais elle active habituellement ce schème dans une autre classe de situations dans laquelle elle connaît bien les enfants concernés, et ils la connaissent aussi. Cette condition de la relation est très importante dans les métiers de la petite enfance et ne se trouve pas remplie dans la situation d'urgence qui fait l'objet du récit. L'attribution de signification (détermination interne nourrie de ses expériences passées sur le risque d'inquiétude des bébés par l'absence momentanée de leur éducatrice référente), entraîne une réorganisation cognitive rapide la conduisant à choisir d'appliquer tout de même son schème d'action à cette situation impromptue, en utilisant un élément connu de ces enfants : le chant. Ici le savoir d'action résulte d'une assimilation au sens d'une intégration à des structures préalables pour Piaget, sans discontinuité en s'adaptant simplement à la nouvelle situation. La compétence transversale liée au pôle communicationnel est de prioriser l'établissement d'une relation avec les enfants : « les nourrir d'un point de vue relationnel » dira-t-elle.

Dans son IC B, l'ambiguïté se présente différemment, les indices pris dans la situation indiquent un enfant placé dans une situation inconfortable alors qu'il est de surcroît fiévreux, situation dans laquelle elle peut déployer des schèmes connus (le placer dans une position de confort adéquate pour mieux respirer et faire descendre la température de l'enfant en le rafraîchissant) ; mais visiblement pour sa collègue – référente de l'enfant – la situation ne fait pas sens et elle ne sait donc pas comment réagir, parce qu'elle n'a pas perçu ces indices et elle renforce l'inconfort de l'enfant, ce qui est repéré par la professionnelle. La mobilisation du schème dans cette circonstance particulière et devant la collègue (en installant l'enfant dans une position plus confortable) produit un apprentissage vicariant pour celle-ci tout en satisfaisant à la même exigence : « on a pu avoir une relation [mime la position allongée du bébé et un échange de regard] non verbale pendant le temps, jusqu'à ce que ses parents arrivent » qui apparaît comme un savoir d'action.

Dans six autres cas, c'est l'inhibition d'un schème, surtout par l'absence de condition de sa mise en œuvre, qui accroît la déstabilisation de la personne et déclenche les règles d'action en réponse, par exemple l'impossibilité d'effectuer les activités dont la personne est responsable (seniors 4A, 3B, 2A, 2B, 1B). Il s'agit alors de règles d'action relatives à la compétence transversale de communication, dans le registre de la négociation : persuasion et argumentation. Les compétences transversales acquises relèvent du pôle réflexif : la construction de la crédibilité professionnelle par l'élaboration d'arguments probants (senior 4A), et du pôle organisationnel : l'art de saisir l'instant pour obtenir le résultat visé, le *Kairos* d'Aristote (senior 3B), la créativité des



moyens de pression sur la décision (sénior 2A et B, sénior 1B) à la prise de position et au maintien de celle-ci pour faire aboutir leurs décisions.

Pour les séniors le dispositif proposé, allant de la mise en récit à la réflexivité collective, a donc produit la prise de conscience de compétences transversales implicites confirmant l'hypothèse de départ. Mais de plus, le dispositif a permis d'accéder au moins partiellement au processus intérieur de prise en compte de la situation dans son ambiguïté, de formation d'une image cohérente de l'expérience par l'attribution de signification, jusqu'à l'activation de réponses comportementales en fonction de la réorganisation cognitive opérée.

Selon les cas et l'aboutissement de l'incident relaté, nous avons pu montrer les résultats de la situation et ce que les séniors en retirent, pointer les modulations ajoutées aux schèmes d'action préalablement maîtrisés, parfois une nouvelle classe de situation repérée dans laquelle un schème peut être valide. Les bénéfices en termes d'image d'eux-mêmes, d'estime de soi et d'affirmation, l'originalité des comportements mobilisés, voire l'effet d'apprentissage pour d'autres personnes, apparaissent importants pour légitimer une intervention en tant que tuteur ultérieurement.

#### 4. Discussion

Dans cette partie, nous discuterons des implications de la déstabilisation puis de la réattribution de signification puis nous verrons comment les incidents critiques repris dans un récit d'expérience apparaissent comme une mise en intrigue qui suit la perception d'un dilemme, le processus mené et le dénouement souvent satisfaisant aux yeux des participants.

À travers cette recherche, nous nous sommes penchée sur ce moment de l'expérience où la perception se transforme en interprétation pour agir. L'activité indéterminée, toujours mouvante et en transformation, est rencontre entre une situation et un sujet ayant déjà des habitudes apprises, des attentes d'événements partiellement prévisibles auxquelles il a été formé. Ce répertoire d'expériences passées, de routines ou de schèmes ne prescrit pourtant pas les actions en toutes circonstances. Lorsque surviennent des situations particulièrement nouvelles ou « irrégulières », l'adaptation et l'inventivité peuvent se manifester dans des savoirs d'action. Le choix de la méthodologie des incidents critiques nous semble donc particulièrement éclairant. Même vécus au second degré, par des séniors venant de milieux professionnels différents, ces récits semblent fonctionner comme une aide à l'intelligibilité des situations critiques : « dans les moments de debriefing, libérés de la pression de l'action<sup>1</sup>, ils construisaient l'intelligibilité d'un épisode événementiel singulier, qui leur avait posé souci dans l'action et dont ils pouvaient désormais sereinement reconstituer la trame en commençant par la fin. Car si on ne peut pas refaire l'histoire, on peut toujours la reconfigurer. » (Pastré, 2004, p. 10)

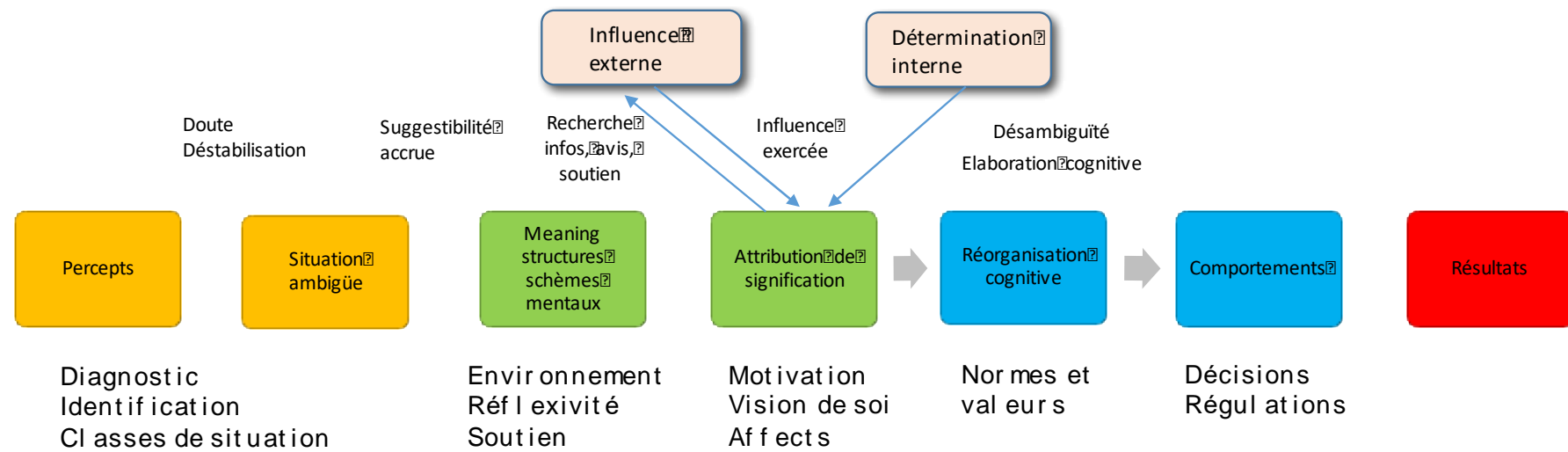
Pour s'orienter dans la situation, les voies utilisées par les séniors sont diverses, nous l'avons vu, pour parvenir à une attribution de signification, voyons les implications de l'attribution de signification.

##### 4.1. Déstabilisation et réattribution de signification

Une situation est toujours problématique à certains égards, nous rappellent Durand et ses collègues (2006, p. 4) : « elle est plus ou moins confuse (les événements dont il est question sont énigmatiques), obscure (son décours est imprévisible), voire contradictoire (elle appelle des réponses discordantes) ». Nous avons essayé de rendre compte de ces mécanismes dans le schéma 2 ci-après. À ce moment-clé de la déstabilisation par l'ambiguïté de la situation perçue, la personne ne parvient pas à produire une interprétation qui fait sens.

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons.

Schéma 2 - Rôle de l'influence externe et interne dans l'attribution de signification



C'est alors ce qui fonde son engagement au plan conatif et affectif qui semble déterminant dans son attribution de signification : les raisons pour lesquelles le sujet agit et raisonne. « Les individus sont bien davantage que de simples sujets de la connaissance ; leur esprit est habité par une multitude de représentations, structurées ou non, qui s'activent (in)consciemment lors de toute situation nouvelle » nous rappelle José Correia Jesuino (2007).

Enno Schwanenberg (2000, p.103) montre que l'environnement social contribue à déterminer les représentations quand il y a ambiguïté : « Parce que le monde des phénomènes sociaux (par opposition au monde des choses) est surtout constitué comme un monde de signification, il a souvent besoin de "désambiguïser" ("disambiguation" en anglais) la signification, rendre la cognition sociale et le comportement social qui en résulte enclin à la suggestion » (notre traduction). Cette approche permet de revaloriser le rôle de l'environnement social dans l'attribution de signification. Cela rejoint les préoccupations de la recherche sur les interactions et les influences réciproques entre les personnes, voire les groupes de personnes. L'interdépendance entre soi et autrui est centrale, « Ego et Alter » selon la terminologie d'Ivana Marková, ce qui s'inscrit dans la perspective d'une théorie de l'influence pour Moscovici : « Chaque message, chaque émission linguistique repose sur une intention persuasive [...]. Ma théorie est une théorie de l'influence ; mais, de la même façon, c'est une théorie du processus communicatif qui existe normalement entre les partisans et les opposants de points de vue différents » (Moscovici & Marková, 2000, p. 276, cité par Marková, 2007).

C'est tout l'enjeu de l'influence sociale et la question des conflits socio-cognitifs dans les relations interpersonnelles. Selon Marková (2007), il n'y aurait pratiquement aucune raison de communiquer à défaut de tensions, asymétries ou conflits entre les parties en présence. Les processus d'influence mutuelle impliquent un antagonisme entre l'Ego et l'Alter que tous deux cherchent à réduire ou à éliminer. Avec Serge Moscovici (1979), l'influence sociale est comprise comme une relation symétrique entre la source et la cible, à travers la gestion du conflit et la négociation. Il présente le couple conflit/négociation comme mécanisme d'un changement social réel, qu'il oppose au conflit considéré comme simple dimension cognitive, visant à réduire l'incertitude.

De notre point de vue, il est important que les études sur l'activité n'isolent pas les personnes de leur contexte social mais plutôt replacent ces sujets dans une sorte de champ interactif lewinien (en référence à la dynamique de groupe comme « champ de forces » de Kurt Lewin). Correia Jesuino (2007, p. 149) insiste sur le « tissu dialogique d'actes de discours d'où émergent des niveaux supérieurs de représentations partiellement conscientes ».

L'attribution de signification, sous l'effet de l'influence externe le plus souvent ou de la détermination interne des personnes, va donner lieu à une nouvelle élaboration cognitive et permettre la réorganisation et les régulations nécessaires de l'action dans la situation.

Identifier les compétences transversales émergentes au cours de l'activité concourt à se référer à des situations professionnelles abouties. Cet aboutissement apparaît comme un « dénouement » de ce qui est vécu et raconté comme une « intrigue ».

#### 4.2. La mise en intrigue

Nous nous sommes précédemment référée aux indicateurs de Masingue (2009) pour la détermination des tuteurs : faire preuve d'une situation professionnelle réussie, être capable de conceptualiser sa pratique et la réinvestir dans d'autres contextes. Voyons à présent comment les seniors ont présenté des incidents critiques qui apparaissent finalement comme des situations réussies (c'est le cas pour neuf IC sur les dix) dans la mise en récit parce qu'elles ont permis de dépasser un obstacle, de traverser une difficulté, de recourir à des ressources ignorées auparavant.

Pour refléter une situation qui se dérobe d'abord à la compréhension et nécessite une « enquête » de l'acteur au moment de son expérience et son interprétation, un des seniors a utilisé la notion de « dilemme » qui nous paraît particulièrement adaptée dans notre reconstitution conceptuelle : l'élucidation plus ou moins satisfaisante d'un incident qui se présente sous forme d'intrigue pour la personne, avec ses détours et son « dénouement ». Paul Ricoeur (1983, p. 69) propose de traduire le *muthos* d'Aristote, ou agencement de faits, par mise en intrigue (plutôt que mise en histoire, traduction habituelle) pour rendre compte d'un réel « instrument cognitif » à propos du récit dans la mesure où celui-ci permet de construire une cohérence seconde, un surcroît d'intelligibilité. Une des difficultés de l'analyse tient à ce que chaque situation apparaît comme singulière. Selon Jean-Michel Baudouin & Janette Friedrich (2001, p. 285) la mise en intrigue a trois caractéristiques : « une série d'actions successives et d'événements divers devient une totalité organisée et clôturée ; des éléments aussi disparates que des agents, des circonstances ou des moyens sont organisés de manière significative (synthèse de l'hétérogène) ; chaque constituant du récit est repérable sur le plan de la contribution qu'il fournit à l'opération de mise en intrigue ».

Dans la grande majorité des incidents critiques relatés (neuf sur dix), le seul récit permet d'accéder à l'événement, à l'action, ses moments-charnières et ses transformations, il est alors déjà une mise en intrigue, au sens de Ricoeur. Dans un autre cas (avant-dernière ligne du tableau 1, senior 1, IC A), le récit ne se présente pas comme une totalité clôturée et requiert d'y revenir à plusieurs reprises, les éléments constitutifs de la situation restant en partie non perçus, donc incompris et les répercussions pour le professionnel ayant été très négatives.

La mise en intrigue apparaît partiellement dépendante de la perception des résultats, du dénouement de l'intrigue, en effet les résultats apportent souvent confirmation des choix opérés et donc de l'attribution cognitive de la situation qu'ont effectués les personnes. Les effets positifs des résultats sont identifiables dans les récits, voire sont soulignés par les seniors et les compétences sont d'ordre réflexif : la satisfaction d'avoir compris le « nœud » de la situation (senior 5A : « voilà, j'avais saisi la situation »), d'avoir été à l'origine d'un apprentissage pour une collègue en difficulté (senior 5B dans le soin et la prise en charge d'un enfant fiévreux), ou d'avoir pris la bonne décision (senior 3A par la réorientation de sa carrière ; senior 1B : obtention d'un poste demandé au lieu d'une retraite anticipée). Cette confirmation renforce l'idée que la « réussite » d'une situation soit intimement liée à la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences ou de développer celles qui sont acquises.

Dans certains cas, les effets négatifs sont concomitants à la réussite, mais n'empêchent pas la compétence organisationnelle ou communicationnelle de se manifester, quand par exemple l'action des professionnels n'est pas parvenue à modifier le cours de la situation problématique dans la mesure où les professionnels étaient parties prenantes mais non-décideurs (senior 4A : sa démonstration d'un problème de trésorerie n'a pu éviter la cessation d'activité de l'entreprise immobilière ; senior 4B : son intervention n'a pu entraîner un changement de comportement du directeur). Par ailleurs, dans huit incidents critiques, les résultats très positifs ont été possibles au prix d'un engagement personnel très conséquent dans l'action, faisant la démonstration d'une compétence du pôle réflexif (construire son parcours professionnel, adapter son action face à des aléas) : il s'agissait de retourner une situation (senior 3A : changement de métier par une formation de deux ans ; senior 3B : un grand projet international qui dysfonctionne) ou d'empêcher la survenue d'un problème (senior 2A : arrêt prévu d'activité ; senior 2B : prise d'une affaire potentiellement dangereuse), de résister à l'influence externe contraire au point de vue du professionnel, voire à l'intimidation exercée sur lui (senior 4A, 4B, 1B), compétence transversale communicationnelle.

On voit donc qu'il y a mise en intrigue parce qu'il existe des enjeux forts qui ne se résolvent pas d'eux-mêmes, impliquant le choix et l'affirmation de normes et valeurs des professionnels, comme la sécurité des personnes dont ils ont la responsabilité, de leur poste, ou leur manière

d'exercer leur rôle, d'orienter leur carrière. Les éléments cognitifs appartenant au référentiel passé forment la culture de la personne et sa structure anticipatrice, et quand elle peut s'y appuyer en découle un sentiment de familiarité et de contrôle (Durand, Saury, Sève, 2006). Lorsque la situation est atypique, comporte une pression importante et des risques perçus, elle oblige à la créativité, à l'apprentissage en situation pour raisonner dans un environnement contraint (temps, ressources, nécessité de décider), contradictoire et dans un climat socio-affectif de tensions. Par ce cadre d'analyse, les seniors ont pu identifier, dans neuf cas sur dix incidents analysés, comment, à travers la structure perceptive de chacun, par la médiation d'autrui, la personne a transformé une situation perçue comme ambiguë en opportunité de développement de compétences transversales.

## 5. Conclusion

Dans cette recherche nous avons donné crédit à l'hypothèse d'éducabilité aux *soft skills*, de développement des compétences des seniors destinés à effectuer un tutorat intergénérationnel d'étudiants. Dans une action d'accompagnement centrée sur ce type de compétences, la place de la relation entre étudiants et tuteurs compte, et la reconnaissance des compétences des tuteurs est un préalable important aussi bien du point de vue de la légitimité des tuteurs que du contenu de la « transmission » ou du partage d'expérience. C'est la raison pour laquelle nous avons centré notre analyse sur l'identification et la conceptualisation du processus d'élaboration des compétences transversales chez les seniors. Pour cela, notre problématique était de faire émerger de l'expérience des seniors impliqués dans cette recherche, des savoirs d'action démontrant la mise en œuvre de compétences transversales potentiellement utiles aux étudiants à tutorer. Nous avons utilisé les trois critères de Masingue (2009) destinés à savoir faire preuve d'une situation professionnelle réussie, être capable de conceptualiser sa pratique et la réinvestir dans d'autres contextes, comme guides de l'analyse. Notre hypothèse était d'une part que la réflexivité peut permettre aux seniors d'identifier des compétences transversales et des savoirs d'action détenus par eux mais restés implicites et non conscientisés ; à l'aide du cadre d'analyse de l'expérience (Durat, 2010, 2014 ; Durat & Kern, 2019 ; Durat & Pascolo, 2020) et du dispositif méthodologique présentés, nous avons tenté de mettre en évidence les conditions qui favorisent (ou inhibent) le développement des compétences au cours de la situation. Il s'avère que la co-analyse menée a pu effectivement permettre aux seniors d'identifier des compétences transversales et des savoirs d'action détenus par eux mais restés implicites et non conscientisés. Notre deuxième hypothèse était d'autre part que la connaissance de l'élaboration de ces savoirs d'action pouvait devenir une ressource métacognitive pour leur propre action de tutorat avec les étudiants ; de ce point de vue, les résultats nous ont semblé prometteurs mais nécessiteront une validation qui ne pourra être faite que dans une phase ultérieure de la recherche. Notamment nous avons le projet de faire tester par les seniors le processus auquel ils ont eux-mêmes été formés pour identifier les compétences des étudiants et peut-être accompagner leur émergence et consolidation.

Nous avons souhaité montrer l'intérêt d'observer l'activité du point de vue de la perception par un sujet agissant d'une situation, à partir de laquelle il reconstruit des interprétations et agit dans cette dynamique évolutive. Le retour sur dix situations vécues a permis de mettre au jour la structure perceptive des seniors pour chaque expérience en montrant les éléments cognitifs, conatifs et socio-affectifs qui sont à l'œuvre dans le développement de compétences transversales. Nous avons vu que le processus qui conduit à cette élaboration est intimement lié aux interactions et influences mutuelles pour déterminer la signification des situations et qu'une fois l'attribution stabilisée pour le percevant, les schèmes d'action préalablement maîtrisés sont modifiés, enrichis, de nouveaux comportements sont mobilisés à travers des règles d'action, donnant lieu à des résultats qui vont transformer la sélection future des indices pris en situation et leur interprétation.

Cette façon de travailler sur l'expérience des professionnels met en lumière les caractéristiques d'élaboration des compétences transversales : elles ne sont ni attachées à la personne elle-

même (à l'encontre d'une conception de dispositions innées), ni produites par la situation, mais issues de la manière dont une situation est perçue et déterminée par la structure du percevant par un processus d'attribution de signification. « L'expérience n'est pas ce qui arrive à l'individu. C'est ce que fait l'individu de ce qui lui arrive » (Aldous Huxley, 1954 dans « Les portes de la perception », cité par Barbier, 2013, p. 18). Si l'on suit Jean-Marie Barbier, l'expérience relève du registre de construction de sens qu'un sujet opère à partir de sa propre activité ; elle apparaît dans le cadre d'actions singulières de transformation du monde physique, mental ou social, ouvertes par des émotions spécifiques et donnant lieu à des intentions particulières. Une situation indéterminée appelle une activité de problématisation ou de reproblématisation, ce que nous avons souligné par la mise en intrigue des récits. La situation « met en lien chez le sujet compréhension du monde et interprétation du monde, représentations du passé, du présent et anticipations du devenir. Elle est une action du sujet pour lui-même. Elle produit ce que Schütz appelle les schèmes de notre expérience » (Barbier, 2013, p. 19).

Conceptualiser une expérience en comprenant la structure perceptive qui la sous-tend devient alors une ressource en formation pour pouvoir travailler dans une perspective développementale des adultes, voire dans l'accompagnement des étudiants : les différentes étapes du processus peuvent être reprises et analysées pour soutenir la réflexivité pour favoriser, non pas un « transfert » de compétences mais bien plutôt pour créer un espace de partage possible avec autrui. La valorisation *a posteriori* des compétences des seniors mobilisées dans ces expériences par « l'exposition à des instances expérientielles collectives » (Bauvet, 2019, p. 19), pourrait alors devenir un moyen d'acquisition de compétences pour les étudiants.

## Références

- AGENDA EUROPÉEN POUR LA FORMATION DES ADULTES (AEFA) (2017), *Évaluer les compétences transversales*, Paris, Agence Erasmus+.
- ALBANDEA Inès & GIRET Jean-François (2016), *CEREQ Net.doc*, n° 149 (L'effet des *soft skills* sur la rémunération des diplômés).
- ALBERO Brigitte & GUÉRIN Jérôme (2014), « L'intérêt pour l'"activité" en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? », *Transformations*, n° 11, p. 11-45.
- BARBIER Jean-Marie & DURAND Marc (2003), « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? » *Recherche et Formation*, n° 42, p. 99-117.
- BARBIER Jean-Marie (2013), « Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité », *Savoirs*, n° 33, p. 9-22.
- BARBIER Jean-Marie (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.
- BARBIER Jean-Marie (2013), *Le travail de l'expérience*, Paris, L'Harmattan.
- BAUDOUIN Jean-Michel & FRIEDRICH Janette (2001), *Théories de l'action et éducation*, (éds.) Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- BAUDOUIN Jean-Michel (2002), « La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation », *Raisons éducatives*, p. 147-168.
- BAUER Martin (2007), « Le fait accompli et son influence sociale », *Diogène*, n° 217(1), p. 79-101.
- BAUVET Sébastien (2019), « Les enjeux de la reconnaissance des compétences transversales », *Éducation permanente*, n° 218, p. 11-20.
- BELLINI Stéphane (2007), « Expérience professionnelle : capital ou fardeau pour les seniors ? », *Travail et emploi*, n° 109, p. 81-89.

BISHOP Marie-France & DOQUET-LACOSTE Claire (2007), « Place et statut du récit dans les "écrits intermédiaires" à l'école, carnets de lecture, carnets d'expériences et d'observations », *Pratiques*, n° 133/134, p. 165-191

BORRAS Isabelle (2011), *CEREQ Bref*, n° 290 (Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ?)

CARRÉ Philippe, MOISAN André & POISSON Daniel (1997), *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.

CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (CEDEFOP) (2014), *Terminology of European Education and training policy. A selection of 130 key terms, seconde edition*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11090>

CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (CEDEFOP) (2016), *Prévisions du CEDEFOP et d'Eurofound en matière de compétences jusqu'en 2030 (skills forecast – trends and challenges to 2030)*, Thessalonique, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (CEDEFOP) (2019), *Note d'information 9137*, Thessalonique, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

CHAMPY-REMOUSSENARD Patricia (2005), « Les théories de l'activité entre travail et formation », *Savoirs*, n° 8, p. 9-50.

CHAUVIGNÉ Christian & COULET Jean-Claude (2010), « L'approche par compétences, un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 15-28.

CORREIA Jesuino José (2007), « Lost in translation : de l'influence à la persuasion », *Diogène*, n° 217(1), p. 133-149.

CLOT Yves & FAÏTA Daniel (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, p. 7-42.

CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel & SCHELLER Livia (2001), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n° 2-1, <https://journals.openedition.org/pistes/3833>

CLOT Yves & LHUILLIER Dominique (2006), *Perspectives en clinique du travail*, Paris, ERES.

DURAND Marc, SAURY Jacques & SÈVE Carole (2006), « Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements », dans Jean-Marie Barbier & Marc Durand (éds.), *Sujets-activités-environnements : approches transverses*, Paris, Presses universitaires de France, p. 61-84.

DURAND Marc & VEYRUNES Philippe (2005), « L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 14, p. 47-60.

DURAT Laurence (2010), « Dirigeants de la fonction publique territoriale, une recherche en analyse d'activité », *Savoirs*, n° 22, p. 89-107.

DURAT Laurence (2014), « Les expériences épisodiques d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences », *Activités*, vol. 11, n° 2.

DURAT Laurence & KERN Dominique (2019), « Accompagner la réflexivité sur l'expérience : une médiation cognitive, conative, socio-affective vers l'apprentissage », *Activités*, vol. 16, n° 1.

DURAT Laurence & PASCOLO Florence (2020) « Savoirs d'action, conceptualisation et schèmes d'action, comment analyser l'expérience ? », *Chemins de formation*, n° 23, en cours de parution.

FRANCE STRATÉGIE (2017), *Compétences transférables et transversales : quels outils de repérage, de*



reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?, Groupe de travail n°2 du Réseau Emplois et Compétences, [https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/gt2\\_compétences-ok.pdf](https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/gt2_compétences-ok.pdf)

FLANAGAN John C. (1954), « The critical incident technique », *Psychological Bulletin*, n° 51(4), p. 327-358.

FRAYSSINHES Jean (2019), « Compétence, expérience, connaissances et savoirs transférables. Étude comparatiste à visée transdisciplinaire », *Éducation permanente*, n° 218, p. 43-20.

GASPARSKI Wojciech W. (2009), *Penser et agir*, Paris, Le Manuscrit.

GENDRE F. (1968), « Les critères de réussite dans la mécanique. Un essai d'application de la méthode des incidents critiques », *Le Travail Humain*, vol. 31, n° 1/2, p. 47-72.

GLASERSFELD Ernst von (1988/1981), « Introduction à un constructivisme radical », dans Paul Watzlawick (éd.), *L'invention de la réalité*, Paris, Seuil, p. 19-43. Traduit de "Einführung in den radikalen Konstruktivismus", dans Paul Watzlawick (éd.), *Die erfundene Wirklichkeit*, Munich, Piper, p. 16-38.

HOFFMANN Robert, CRANDAL Beth & SHADBOLT Nigel (1998), « Use of the critical decision method to elicit expert knowledge: A case study in the methodology of cognitive task analysis », *Human Factors*, n° 40, p. 254-276.

HULIN Annabelle (2007), « Un outil particulier de transfert intra-organisationnel de compétences : le tutorat d'entreprise », Tours, CERMAT/Université François Rabelais.

JOULE Robert-Vincent & BEAUVOIS Jean-Léon (1987), *La soumission librement consentie*, Paris, Presses universitaires de France.

KOLB David A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

LAINÉ Frédéric (2016), *Éclairages et synthèses*, n° 22 (Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement).

LAINÉ Frédéric (2011), *Note d'analyse 219* (Avril) (« Compétences transversales » et « compétences transférables » : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles), Paris, Centre d'Analyse Stratégique.

LE BOTERF Guy (2011), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles.

LECLERC Chantal, BOURASSA Bruno & FILTEAU Odette (2010), « Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles », *Éducation et Francophonie*, vol. XXXVIII(1), p. 11-32.

LETOR Caroline ((2019), « Compétence, expérience, connaissances et savoirs transférables. Étude comparatiste à visée transdisciplinaire », *Éducation permanente*, n° 218, p. 21-30.

LUNDH Lars-Gunnar (1995), « Meaning structures and ental representations », *Scandinavian Journal of Psychology*, n° 36, p. 363-385.

LUNDH Lars-Gunnar (2000), « Suggestion, suggestibility, and the Placebo effect », *Hypnosis International Monographs*, n° 4, p. 71-90.

MARCEL Jean-François (2005), « Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, p. 585-606.

MARKOVA Ivana (2007), « Persuasion et psychologie sociale », *Diogène*, vol. 1, n° 217, p. 39-57.

MARTINEAU Stéphane, PORTELANCE Liliane & PRESSEAU Annie (2009), « La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure », *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 11, p. 243-258.

MASINGUE Bernard (2009), *Séniors tuteurs : comment faire mieux ?*, Paris, Rapport au Secrétariat d'État chargé de l'emploi.

MATURANA Humberto & Varela Francisco (1980), *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*, Boston, D. Reidel Publishing Company.

MAUBANT Philippe (2015), « Les pédagogies des adultes : entre exaltation nostalgique, soumission débridée et dépassement des origines », *Éducation permanente*, n° 203, p. 43-62.

MOSCOVICI Serge (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, Presses universitaires de France.

PASQUIER Luc (2009), « La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples », dans Jean-Pierre Boutinet (éd.), *L'ABC de la VAE*, Paris, ERES Éducation-Formation, p. 11-25.

PASTRÉ Pierre (2005), *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse, Octarès.

PASTRÉ Pierre (2007), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n° 56, p. 81-93.

PAUL Maela (2002), « L'accompagnement : une nébuleuse », *Éducation permanente*, n° 153, p. 43-56.

PERRENOUD Philippe (2002), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales », communication présentée à la *Conférence d'ouverture, École d'été des IUFM du Pôle Grand Est*, Arras, Université de Lille (France).

PIAGET Jean (1973), *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard.

PIAGET Jean (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de France.

RICŒUR Paul (1983), *Temps et récit*, Paris, Éditions du Seuil.

SCHWANENBERG Enno (2000), « Suggestion as Social Influence », *Hypnosis International Monographs*, n° 4, p. 103-112.

TARDIF Jacques (2006), *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

THEUREAU Jacques (2004), *Le cours d'action. Méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU Jacques (2006), *Le cours d'action. Méthode développée*, Toulouse, Octarès.

VAN DER MAREN JEAN-Marie & YVON Frédéric (2009), « L'analyse du travail, entre parole et action », *Recherches qualitatives*, HS n° 7, p. 42-63.

VARELA Francisco (1991), *L'organisme : un maillage de multiples soi dénués de soi. Le cercle créateur. Écrits (1976-2001)*, Paris, Le Seuil.

VERGNAUD Gérard (2011), « Au fond de l'action, la conceptualisation » dans Jean-Marie Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 275-292.

WEILL-FASSINA Annie (2012), « Le développement des compétences professionnelles au fil du temps à l'épreuve des conditions de travail », dans Anne-Françoise Molinié, Corinne Gaudart, & Valérie Pueyo (éds.), *La vie professionnelle, âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail*, Toulouse, Octarès, p. 115-144.

WITTORSKI Richard (1998), « De la fabrication des compétences », *Éducation permanente*, n° 185, p. 57-69.